Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170324
Centre d'intérêt: 72

---

Riefec (Projet).

Consolidation des acquis en français écrit : le module homonymes / [Riefec... ; Georges Beaulieu, Jean-Paul Bourgeau, Michel Paquin]. -- [Québec : Direction générale de l'enseignement collégial], 1978.
65 f.; 29 cm..

Titre de la couv.: Consolidation des acquis en français écrit au collégial: homonymes.

---

Cote Dewey: 440.711'714/R553c Cote LC: PC/2068/.C38

---

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue écrite *Enseignement correctif *Matériel didactique *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Homonyme

---

Dans le cadre du projet Riefec, ce document de la série "Consolidation des acquis en français au niveau collégial" présente les dossiers du module "Homonymes" Il s'agit d'une série de documents autodidactiques qui, dans le cadre d'une approche pédagogique globale, regroupent les principales erreurs reliées à la dimension retenue.

Le mode de présentation intègre, à une historiette qui fait de chaque dossier une petite enquête policière, un contenu défini. Le problème est posé comme une énigme à résoudre, avec pièces à conviction et hypothèses. Il s'agit de rendre l'étudiant conscient des mécanismes sous-jacents au comportement linguistique erroné. Des techniques de correction et des exercices d'application sont proposés. Suivent une étape d'auto-observation et un exercise orienté vers la création.

---

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

---

E D U Q 8170324

14-17-80
Bois de Boulogne

# CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL

## HOMONYMES

RIEFEC RECHERCHE INNOVATION EXPERIMENTATION EN FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL
GEORGES BEAULIEU JEAN-PAUL BOURGEAU MICHEL PAQUIN

MAI 1978

E D U Q 8170324

# CONSOLIDATION DES ACQUIS

# EN FRANÇAIS ÉCRIT

## LE MODULE HOMONYMES

TABLE DES MATIÈRES


1,0- LA PRÉSENTATION DU MODULE HOMONYMES 1

1,1- L'introduction 1

1,2- Les principales étapes de la réalisation des modules 2

1,2,1- La présentation des principales étapes 2

1,2,2- L'analyse d'un corpus d'erreurs 2

1,2,3- Le traitement linguistique 3

1,2,4- La recherche d'une idée didactique originale 3

1,2,5- L'élaboration de scénarios 4

1,2,6- Le traitement graphique 5

1,3- La conclusion 5

2,0- UN DOSSIER TYPE - ON/ONT - LES ENQUÊTES DE L'AGENT 0 0 6

2,1- Le traitement linguistique 6

2,2- Le scénario

2,3- La réalisation graphique

## TABLE DES MATIÈRES


3,0- LES DOSSIERS DU MODULE HOMONYMES 10

3,1- Le Dossier no 1: *on/ont* 10

3,2- Le Dossier no 2: *quand/quant/qu'en* 14

3,3- Le Dossier no 3: *sans/s'en* 18

3,4- Le Dossier no 4: *peut/peu/peux* 21

3,5- Le Dossier no 5: *ou/où* 25

3,6- Le Dossier no 6: *parti/partie* 29

3,7- Le Dossier no 7: *quelque/quel que* 33

3,8- Le Dossier no 8: *quel/quelle/qu'elle* 38

3,9- Le Dossier no 9: *la/là* 42

3,10-Le Dossier no 10: *leur/leurs* 46

3,11-Le Dossier no 11: *c'est/s'est/sait* 50

3,12-Le Dossier no 12: *se (s'*devant voyelle*)/ce (c'* devant voyelle) 54

3,13-Le Dossier no 13: *ses/ces* 58

3,14-Le Dossier no 14: *ait/est/aie* 62

## Alphabet phonétique et valeur des signes

### VOYELLES

[i] il, vie, lyre

[e] blé, jouer

[ɛ] lait, jouet, merci

[a] plat, patte

[ɑ] bas, pâte

[ɔ] mort, donner

[o] mot, dôme, eau, gauche

[u] genou, roue

[y] rue, vêtu

[ø] peu, deux

[œ] peur, meuble

[ə] le, premier

[ɛ̃] matin, plein

[ɑ̃] sans, vent

[ɔ̃] bon, ombre

[œ̃] lundi, brun

### SEMI-CONSONNES

[j] yeux, paille, pied

[w] oui, nouer

[ɥ] huile, lui

### CONSONNES

[p] père, soupe

[t] terre, vite

[k] cou, qui, sac, képi

[b] bon, robe

[d] dans, aide

[g] gare, bague

[f] feu, neuf, photo

[s] sale, celui, ça, dessous, tasse, nation

[ʃ] chat, tache

[v] vous, rêve

[z] zéro, maison, rose

[ʒ] je, gilet, geôle

[l] lent, sol

[ʁ] rue, venir

[m] main, femme

[n] nous, tonne, animal

[ɲ] agneau, vigne

---

[h] hop ! (exclamatif)

['] haricot (pas de liaison)

---

[ŋ] mots empr. anglais, camping

[x] mots empr. espagnol, jota ; arabe, khamsin, etc.

## 1,0 - LA PRÉSENTATION DU MODULE HOMONYMES

### 1,1 - L'introduction

Le module est une série de documents autodidactiques qui s'inscrivent dans le cadre d'une approche pédagogique globale. Il regroupe, pour une dimension grammaticale donnée (homonymes, participes passés, verbes), l'ensemble des dossiers qui y sont reliés (par exemple, pour les homonymes, les dossiers *on/ont, quand/quant/qu'en, sans/s'en* ...). Chaque dossier traite une des principales erreurs reliées à la dimension retenue.

Le mode de présentation intègre, à une historiette qui fait de chaque dossier une petite enquête de police, un contenu défini. Le problème est posé comme une énigme à résoudre, des pièces à conviction sont fournies, et proposées certaines hypothèses. Cette démarche vise à rendre l'étudiant conscient des mécanismes sous-jacents au comportement linguistique erroné. Cette saisie du phénomène effectuée, sont proposées des techniques de correction et des exercices d'application.

Enfin, suivent une étape d'auto-observation, pendant laquelle l'étudiant observe son propre corpus d'erreurs, et un exercice d'application orienté vers la création. Voilà l'aspect que prend le produit une fois terminé. Rappelons cependant, avant de livrer ces dossiers, les étapes-clefs de leur réalisation.

## 1,2 - Les principales étapes de la réalisation des modules

### 1,2,1 - La présentation des principales étapes

Le dossier que l'étudiant pourra utiliser est le résultat de cinq étapes qui vont de l'analyse d'un corpus d'erreurs au traitement graphique. Quant aux étapes intermédiaires, elles sont le traitement linguistique, la recherche d'une idée didactique originale et l'élaboration de scénarios dont le rôle sera d'intégrer un contenu, une observation dirigée et des exercices d'application.

### 1,2,2 - L'analyse d'un corpus d'erreurs

La première de ces étapes est l'analyse d'un corpus de phrases représentatif des principales erreurs reliées à la dimension grammaticale retenue. Elle nous donne la possibilité d'identifier les comportements erronés les plus fréquents et de prendre conscience de la logique interne à ces comportements. Cette phase nous permet d'adapter notre intervention corrective aux mécanismes qui provoquent des erreurs. Pour les modules *Participes passés et formes adjectivales* et *Verbes*, elle a été menée de façon systématique et décrite dans les rapports de recherche de l'équipe RIEFEC: Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial, 1977 et 1978. Pour le module *Homonymes* , elle s'est réduite à un calcul de fréquence à partir du corpus EFEC et de notre propre corpus ainsi qu'à une analyse sommaire du phénomène de l'homophonie dont la dominante est le fait que certains mots se prononcent de la même façon, mais sont traduits par des graphies différentes: [3] *ont* et *on*.

### 1,2,3 - Le traitement linguistique

La deuxième étape est axée sur le traitement linguistique du phénomène. Il s'agit essentiellement, pour une erreur donnée, d'identifier les principaux éléments linguistiques (notions, techniques de correction...) nécessaires à une approche corrective efficace de ces erreurs. Pour le module *Homonymes*, quatorze erreurs ont été retenues (le module comprend donc quatorze dossiers autodidactiques). Voici la liste de ces erreurs:

1. on /ont; 2. quand /quant /qu'en; 3. sans /s'en; 4. peut /peu/ peux; 5. ou /où; 6. parti /partie; 7. quelque /quel que; 8. quel/ quelle /qu'elle; 9. la /l'a; 10. leur /leurs; 11. c'est /s'est/ sait; 12. ce /se; 13, ses /ces; 14, ait /est /aie.

La liste précédente traduit uniquement l'ordre de traitement; celui-ci n'est aucunement lié à la fréquence relative de ces erreurs (cf. EFEC). La phase du *traitement linguistique* de ce module a été confiée à M. Lionel Jean, linguiste.

### 1,2,4 - La recherche d'une idée didactique originale

La troisième étape a pour objectif de trouver une idée didactique originale pour intégrer les éléments présentés dans le traitement linguistique et pour assurer une continuité d'un dossier à l'autre. Pour ce faire (cf. le chapitre "La méthodologie de la

recherche", *Rapport RIEPEC III - 1978*), nous avons fait appel à une équipe de concepteurs (1) qui nous a fourni l'image-clef devant gouverner l'approche didactique des phénomènes traités. Cette image allait incarner l'attitude que nous voulions voir adopter par l'étudiant par rapport à ses propres erreurs, celle d'auto-analyste de sa réalité linguistique, et s'intégrer parfaitement à l'univers imaginaire et culturel du jeune adulte. L'équipe de concepteurs proposa l'image du détective. Elle avait l'avantage de respecter l'esprit dans lequel nous abordions notre intervention corrective et de "coller" d'assez prêt à la réalité étudiante. Nous avons adapté cette image à la dimension *homonymie*, ce qui a généré l'image de l'agent double.

### 1,2,5 - L'élaboration de scénarios

Le contenu linguistique et l'idée didactique identifiés, l'équipe de réalisation suggéra l'élaboration de scénarios dont le rôle serait d'intégrer les diverses composantes des dossiers: le contenu linguistique, l'image didactique, l'observation dirigée des erreurs et les exercices d'application. Les scénarios auraient de plus pour fonction de soutenir l'intérêt de l'étudiant pour une discipline qui ne le motive pas outre mesure. A cette étape-ci de l'année, nous avons fait franchir à un dossier (*on/ont*) toutes les étapes précédemment décrites. Pour les treize autres dossiers, les scénarios et le traitement graphique restent à faire. Les scénarios seront écrits au cours de l'été et le traitement graphique, réalisé à la session d'automne 1979, si la DGEC veut bien subventionner un tel projet.

---

1) Cette équipe était formée d'E. Brito, de R. Martin et de L. Simard.

1,2,6 - Le traitement graphique

Nous ne pensons pas qu'il faille insister sur la nécessité du traitement graphique d'un matériel didactique. Cette phase assure au matériel sa dimension finale qui, dans bien des cas, distingue un instrument pédagogique dont on se sert avec intérêt d'un instrument que l'on subit comme mal nécessaire. Aussi n'avons-nous pas voulu négliger cette dernière étape. Nous avons confié à Louise Délisle, le soin de concevoir la maquette d'un dossier-type (*on/ont*) et de réaliser la matrice qui servirait à sa reproduction.

1,3 - Conclusion

Finalement, ce que nous vous présentons à l'heure actuelle, c'est un dossier-type et les trois formes qu'il a prises au cours des différentes étapes que nous venons d'énumérer:

1- Le traitement linguistique: homonymes grammaticaux *ont/on*;

2- L'enquête de l'agent 00, Dossier no 1 *on/ont*. scénario;

3- L'enquête de l'agent 00, Dossier no 1 *on/ont* scénario et traitement graphique.

Nous vous présentons de plus pour les treize autres dossiers, le traitement linguistique, fruit du travail de M. Lionel Jean. Les scénarios relatifs à ces dossiers seront écrits au cours de l'été. Et, comme nous le précisions plus haut, la réalisation graphique pourra être faite au cours de la session d'automne, si des budgets nous sont accordés à cet effet.

## 2,0 - UN DOSSIER TYPE: ON/ONT - LES ENQUÊTES DE L'AGENT 00

### 2,1 - Le traitement linguistique

Dossier No 1: ON/ONT.

#### 2,1,1 - La description des faits

Ces deux termes *ont* et *on* se prononcent [ɔ̃] . Etant donné qu'ils se réfèrent tous les deux à une idée de "multiplicité" sur le plan de leur valeur sémantique et qu'ils n'ont de différent sur le plan graphique que l'addition de la consonne *t* à *on-*, l'étudiant arrive facilement à se méprendre et à utiliser l'un au lieu de l'autre.

Voici quelques illustrations de cette méprise.

*Ont* écoute la radio tous les soirs;
*Ont* tend à penser que les autres *on* moins de talent que nous;
*Ont* apprécierait que vous retourniez le catalogue;
On ne dit pas toujours ce qu'*ont* pense;
*Ont* a déjà vu des femmes battre leur mari.

2,1,2 - L'analyse des faits et hypothèse(s)

L'élève ignore la distinction de base (fondamentale) entre le pronon *on* et le verbe *ont*.

L'élève est conscient de la différence au niveau grammatical entre *ont* et *on* mais il ne l'est pas en ce qui concerne les conséquences orthographiques.

L'élève s'est peut-être dit que puisque *on* remplace (habituellement) *nous* et que nous est une forme "pluriel", il faut marquer le pluriel à *on* donc *on-t*:

*on* → nous → *ont*

2,1,3 - La technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

Il y a une différence grammaticale et fonctionnelle entre *on* et *ont*. Cette différence est marquée orthographiquement: *on* s'écrit *o-n* tandis que *ont* s'orthographie *o-n-t*.

Opération de substitution:

Considérons l'exemple: "*Ont* écoute la radio; il faut essayer de remplacer *ont* d'abord par le verbe *avaient*: c'est inacceptable d'après le contexte; il suffit ensuite de substituer à *ont* le pronom *il*: c'est acceptable d'après le contexte. Il faut donc nécessairement écrire *o-n*.

2e exemple:... les autres *on* moins de talent que nous.

On procède à la même opération de substitution: *avaient* puis *il(s)*.
On s'aperçoit que seul *avaient* est acceptable.
On écrit par conséquent: *o-n-t.*

Exemple - synthèse:

| | | | |
|---|---|---|---|
| S<br>il<br>(pronom)<br>donc<br>*on* | a vu ce qu'ils | S<br>avaient<br>(verbe)<br>donc<br>*ont* | fait |

2,1,4 - Texte correctif Ecris *ont* ou *on*

Ce qu'..... pense des enquêteurs-amateurs ne correspond pas toujours à la réalité. Comme tous les chercheurs, ils ..... leurs problèmes. ..... croit peut-être qu'ils . ... du temps pour s'amuser. Mais ..... se trompe grandement; ils ..... à peine le temps de respirer. Aussitôt qu'ils ..... terminé une enquête, ils..... à en entreprendre une autre. ..... croit qu'ils sont fort bien payés. Erreur! Bon nombre d'entre eux ..... à peine le montant nécessaire pour manger trois fois par jour. Quant à moi, j'avoue qu'ils m'..... fortement impressionné quand, le mois dernier, ils ..... décrit l'essentiel de leurs activités lors d'une émission à la télévision d'Etat.

2,1,5 - Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification |
|---|---|---|
| | | |

2,1,6 - Rédaction de texte

## 3,0 - LES DOSSIERS DU MODULE "HOMONYMES"

### 3,1- D O S S I E R  N O  I

| ON | ONT |
|---|---|

### 3,1,i- La description des faits

Ces deux termes *ont* et *on* se prononcent [ɔ̃] . Etant donné qu'ils se réfèrent tous les deux à une idée de "multiplicité" sur le plan de leur valeur sémantique et qu'ils n'ont de différent sur le plan graphique que l'addition de la consonne *t* à *on-t*, l'étudiant arrive facilement à se méprendre et à utiliser l'un au lieu de l'autre.

Voici quelques illustrations de cette méprise:

*Ont* écoute la radio tous les soirs;
*Ont* tend à penser que les autres *on* moins de talent que nous;
*Ont* apprécierait que vous retourniez le catalogue;
On ne dit pas toujours ce qu'*ont* pense;
*Ont* a déjà vu des femmes battre leur mari.

3,1,2- L'analyse des faits et hypothèse(s)

L'élève ignore la distinction de base (fondamentale) entre le pronon *on* et le verbe *ont*.

L'élève est conscient de la différence au niveau grammatical entre *ont* et *on* mais il ne l'est pas en ce qui concerne les conséquences orthographiques.

L'élève s'est peut-être dit que puisque *on* remplace (habituellement) *nous* et que nous est une forme "pluriel", il faut marquer le pluriel à *on* donc *on-t*:

*on* → nous → *ont*

3,1,3- La technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

Il y a une différence grammaticale et fonctionnelle entre *on* et *ont*. Cette différence est marquée orthographiquement: *on* s'écrit *o-n* tandis que *ont* s'orthographie *o-n-t*.

Opération de substitution:

Considérons l'exemple: "*Ont* écoute la radio; il faut essayer de remplacer *ont* d'abord par le verbe *avaient*: c'est inacceptable d'après le contexte; il suffit ensuite de substituer à *ont* le pronom *il*: c'est acceptable d'après le contexte. Il faut donc nécessairement écrire *o-n*.

2e exemple:... les autres *on* moins de talent que nous.

On procède à la même opération de substitution: *avaient* puis *il(s)*.
On s'aperçoit que seul *avaient* est acceptable.
On écrit par conséquent: *o-n-t*.

Exemple - synthèse:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3<br>il<br>(pronom)<br>donc<br>*on* | a vu ce qu'ils | 3<br>avaient<br>(verbe)<br>donc<br>*ont* | fait |

3,1,4- Texte correctif Ecris *ont* ou *on*

Ce qu'..... pense des enquêteurs-amateurs ne correspond pas toujours à la réalité. Comme tous les chercheurs, ils ..... leurs problèmes. ..... croit peut-être qu'ils ..... du temps pour s'amuser. Mais ..... se trompe grandement; ils ..... à peine le temps de respirer. Aussitôt qu'ils ..... terminé une enquête, ils..... à en entreprendre une autre. ..... croit qu'ils sont fort bien payés. Erreur! Bon nombre d'entre eux ..... à peine le montant nécessaire pour manger trois fois par jour. Quant à moi, j'avoue qu'ils m'..... fortement impressionné quand, le mois dernier, ils ..... décrit l'essentiel de leurs activités lors d'une émission à la télévision d'Etat.

3,1,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification |
|---|---|---|
| | | |

3,1,6- Rédaction de texte

## 3,2- D O S S I E R  N O  2

| QUAND | QUANT | QU'EN |
|---|---|---|

### 3,2,1- Description des faits

Nous sommes ici en présence de trois mots: *quand, quant, qu'en* qui ont pour équivalent phonique [kã] . En réalité les deux premiers ont la même valeur grammaticale. Quant au dernier, tout ce qu'il a de commun avec les deux autres sur le plan graphique c'est *qu*. Il n'en faut pas plus pour porter l'étudiant à se demander "quand est-ce qu'il a affaire à quoi?" Voici quelques exemples de confusion homonymique.

1- Je t'appellerai *quant* je passerai à Montréal;
2- *Quand* à son fils, il eut le crâne fracassé;
3- Il ne savait vraiment *quand* penser (de cela).

### 3,2,2- Analyse et hypothèse(s)

L'étudiant ignore dans quel cas précis il faut employer *quand* ou *quant*. L'étudiant est victime d'une confusion de sens entre *qu'en* et *quand*. (3e exemple).

Un texte plus large pourrait sans doute l'aider à faire un choix judicieux.

3,2,3- Technique de reconnaissance et d'identification

*Quand* indique généralement le temps. On peut habituellement le remplacer par *lorsque* ou *à quel moment* (selon le contexte).

| | | |
|---|---|---|
| Je t'appellerai | [kɑ̃] | je passerai à Montréal |
| | lorsque? | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *quand* | |

*Quand* est suivi de la préposition *à* ou de *au, aux*. Il peut être remplacé par l'expression *en ce qui concerne:*

| | |
|---|---|
| [kɑ̃] | à son fils, il eut le crâne fracassé. |
| en ce qui | |
| concerne? | |
| oui! | |
| donc | |
| *quant* | |

*Qu'en* peut être décomposé en *que-en:*(*en* remplace généralement un autre mot).

| | | |
|---|---|---|
| Il ne savait vraiment | [kɑ̃]<br>que-en?<br>oui!<br>donc<br>*qu'en* | penser. |

3,2,4- <u>Texte correctif</u> Comment orthographierais-tu [kɑ̃] à partir des contextes suivants?

..... donc cette affaire aboutirait-elle? Rien ..... y pensant, il sentait une certaine impatience grandir en lui. Tous les matins,..... le facteur était passé, il s'empressait de dépouiller son courrier mais en vain! ..... à son ami Toto, il n'en avait pas eu de nouvelles depuis trois semaines. Il faut dire ..... ce temps-là, Toto faisait la cour à une ravissante Mascoutaine qui le lui rendait bien. ..... le téléphone sonnait, Ti-Coq se ruait dessus, mais c'étaient le plus souvent des plaisantins qui ne savaient que faire de leur temps libre. ..... aux policiers du poste 4, ils semblaient avoir totalement abandonné l'affaire.

3,2,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification, si tu juges qu'il n'y a pas eu erreur |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

3,2,5- Rédaction de texte

## 3,3- D O S S I E R  N O  3

| SANS | S'EN |
|---|---|

### 3,3,1- Description des faits

Les deux termes *sans* et *s'en* correspondent à la prononciation [sɑ̃] . Au point de vue graphique, ils n'ont que la première lettre de commune. Généralement *sans* est suivi de *que*, ou d'un verbe à l'infinitif, ou d'un nom. *S'en*, pour sa part, se trouve normalement devant un verbe conjugué ou parfois un verbe à l'infinitif. Comme on le voit, ces considérations ne sont pas assez spécifiques pour permettre à l'étudiant de distinguer sans coup férir *sans* de *s'en*. Qu'on en juge par ces exemples:

J'ai réussi mon devoir *s'en* fautes;
Il a voulu *sans* rendre compte par lui-même;
Il *sans* est apreçu *s'en* que je lui en parle.

### 3,3,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

L'élève n'est pas conscient de la différence grammaticale entre *sans* et *s'en*. Il est incapable également d'en voir la différence sémantique dans certains énoncés.

L'élève sait qu'il y a une différence mais n'en connaît pas les conséquences orthographiques. Ou peut-être sait-il que les deux mots doivent se différencier sur le plan orthographique mais il ignore comment marquer cette différence.

3,3,3- Technique de reconnaissance et d'identification

*Sans* appartient à la classe grammaticale des mots invariables (prépositions). Il est donc possible de le remplacer par un mot de la même classe et possédant à peu près la même valeur sémantique (*sans du tout* ou *pas de*, suivant le texte), soit l'exemple:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Il | [sɑ̃] | est aperçu | [sɑ̃] | que je lui en parle |
| | sans | | sans | |
| | du | | du | |
| | tout? | | tout? | |
| | non | | oui! | |
| | donc | | donc | |
| | *s'en* | | *sans* | |

Quand on peut remplacer [sɑ̃] par *m'en, t'en*... on écrit *s'en*

Ainsi: Il *sans* est aperçu peut être remplacé par
Je *m'en* suis aperçu (donc *s'en*)

3,3,4- Texte correctif

Ecris *sans* ou *s'en*.

Notre détective-amateur savait bien que ..... son collègue il ne ..... sortirait pas; il ..... était rendu compte deux ans plus tôt lors d'une enquête bien moins compliquée que celle-ci. Il s'agissait, ..... que la police ..... mêle, de retourner des bijoux volés à leurs vrais propriétaires. Toto, ..... perdre son temps en tergiversations, ..... était occupé. Il avait lui-même fait toutes les démarches nécessaires et, ..... que Ti-Coq ..... soit aperçu, il avait pu régler toute l'affaire en l'espace de deux semaines.

3,3,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification si tu n'as pas commis d'erreur |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

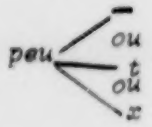
3,3,6- Rédaction d'un texte

## 3,4- D O S S I E R  N O  4

| PEUT | PEU | PEUX |
|---|---|---|

### 3,4,1- Description des faits

La prononciation de nos trois mots *peut, peu, peux* est [pø] ; le premier et le dernier appartiennent au même temps du même verbe. Même si ces mots sont d'une fréquence d'emploi assez élevée (et peut-être précisément à cause de ce fait) l'étudiant n'arrive plus à décider sans se tromper quand il doit écrire




Voici quelques illustrations de ces regrettables confusions:

L'être humain ne *peu* pas se passer d'amour;
Je *peut* faire ce travail en deux jours;
Est-ce qu'il *peux* répondre à toutes ces demandes de subventions?
Il a vraiment besoin d'un *peut* d'amour et d'amitié.

3,4,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

Dans le cas de ces homonymes grammaticaux, l'effort que doit faire l'étudiant consiste surtout en une activité de mémorisation. Quand sa mémoire flanche, il ne se rappelle plus dans quel cas *peu* doit finir par un *t* ou un *x*.

Par ailleurs,il peut tout simplement avoir, en toute bonne foi, réfléchi au problème mais abouti à de fausses conclusions.

Par exemple il peut s'être dit qu'à la 3e personne du singulier *peu* n'a aucune marque et reste *peu* (puisque c'est le singulier).

Enfin, l'hypothèse la plus vraisemblable voudrait que l'étudiant ignore tout simplement les différences grammaticales entre *peux, peu, peut*.

3,4,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

*peu* est soit un adverbe de quantité (donc invariable) soit un nom. Dans ce dernier cas, il peut être précédé soit de l'article défini soit d'un adjectif (possessif ou démonstratif): le *peu* de connaissance, son *peu* de discrétion, ce *peu* de chance;

*peux* correspond aux 1ère et 2e personnes du singulier du présent de l'indicatif du verbe pouvoir. Se rappeler que deux autres verbes ont une finale identique à peux dans les mêmes conditions (peux peut être remplacé par *voulais*):

Je / Tu > veu<u>x</u> (de vouloir)

Je / Tu > vau<u>x</u> (de valoir);

*peut*, quant à lui, est la 3e personne du singulier du verbe *pouvoir* (indicatif présent). Quand on peut remplacer [pø] par *pouvait* on écrit toujours *peut*.

Est-ce qu'il | [pø] | répondre.....
| pouvait?
| oui!
| donc
| *peut*

3,4,4- <u>Exercice de correction</u>

Ecris *peu*, *peux* ou *peut*

C'est une situation ..... enviable dit Toto, la police ..... arriver à tout moment et il se ..... que nous n'ayons pas encore terminé nos recherches. Tu ..... t'en aller. Moi, je pense que je ..... rester pour détourner les soupçons. Il est vrai que je me sens

très épuisé après toutes ces émotions et que j'ai un ..... peur. Mais que veux-tu? Quand on est un détective amateur, il ..... arriver qu'on n'arrive à faire que ce qu'on ..... . C'est bien ..... me répondras-tu! Mais patientons; bientôt nos résultats seront un ..... plus encourageants.

3,4,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification... |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |
| 4) | | |

3,4,6- Rédaction d'un texte

## 3,5- DOSSIER NO 5

| OU | OÙ |
|---|---|

### 3,5,1- Description des faits

Ces deux mots qui sèment la confusion dans l'esprit de l'étudiant correspondent à la réalisation phonique [u] . Comme ils ne subissent aucune variation de forme, quel que soit le contexte syntaxique dans lequel ils sont utilisés, on peut comprendre la perplexité de l'étudiant ou au contraire son indifférence quant à l'opposition très nette entre ces deux termes. Donnons quelques exemples qui illustrent cette confusion:

Il est reparti par *ou* il est venu;
Son frère, ce soir-là, était *où* malade *où* fatigué;
*Ou* croyez-vous être?
La relaxation par le yoga *où* par le jogging.

### 3,5,2- Analyse et hypothèse(s)

L'étudiant qui n'arrive pas à distinguer *où* de *ou* ignore qu'il s'agit de deux mots ayant une nature grammaticale différente, des fonctions distinctes.

L'étudiant se rappelle vaguement l'opposition fonctionnelle entre les deux mots, mais il ignore que cette opposition est reliée à une différence au niveau orthographique.

L'étudiant sait qu'entre les deux mots, il y a une différence orthographique mais il ne sait plus quel est celui des mots qui doit porter l'accent.

### 3,5,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

*Ou* est identifié par les grammairiens comme une conjonction qui unit des mots ou des groupes de mots; il peut également, comme conjonction, marquer une alternative (C'est tout ou rien)

*où* peut être
- un pronom (qui remplace un autre mot)
- un adverbe (marquant en général le lieu ou une interrogation).

La technique de substitution que nous proposons alors est assez simple:

On écrit *ou*, si le mot peut être remplacé par *ou bien*.
Dans les autres cas, on écrit *où*.

Soit l'un de nos exemples précédents:

| | | |
|---|---|---|
| Il est reparti par | [u] | il est venu |
| | ou bien? | |
| | non | |
| | donc | |
| | *où* | |
| | avec accent | |

Considérons un autre exemple:

| | | |
|---|---|---|
| La relaxation par le yoga | [u] | par le jogging. |
| | ou bien? | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *Ou* | |
| | sans | |
| | accent | |

3.5,4- Texte correctif

Choisis entre *ou* et *où*.

.... Toto était-il passé? Cette incertitude .... il se trouvait exaspérait Ti-Coq. S'était-il rendu chez sa soeur .... chez son camarade Gratien? Qui de lui .... d'elle pouvait le renseigner adéquatement? Le temps passait et notre ami ne savait plus .... donner de la tête. Le jour .... Toto était parti, tout semblait aller à merveille. Il avait promis qu'il écrirait .... qu'il téléphonerait. Depuis lors, rien. Au moment .... Ti-Coq s'y attendait le moins, son confrère l'abandonnait, lui laissant le soin de démêler seul cette satanée affaire. Or il fallait agir vite: il y avait déjà eu deux enlèvements. Ti-Coq n'avait plus qu'une alternative: retrouver Toto .... laisser tomber carrément l'enquête.

3,5,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification si tu juges qu'il n'y a pas eu erreur |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

3,5,6- Rédaction de texte

## 3.6- D O S S I E R  N O  6

| PARTI | PARTI-E |
|---|---|

### 3,6,1- Description des faits

Ces deux mots correspondent à la chaîne phonique (part(s)i); nous ne considérons pas ici le cas du participe passé parti(e) du verbe partir. Il ne s'agirait en effet que d'une simple application de l'une des règles d'accord du participe passé. Nous faisons allusion plutôt aux deux noms: *parti* et *partie*. Très souvent, l'étudiant commet des erreurs d'ordre orthographique à leur sujet. Qu'on en juge par ces quelques exemples:

> Je faisais alors *parti* d'une équipe de hockey.
> Les députés devraient prendre *partie* pour l'un ou l'autre des projets de loi.
> Il décida de tirer *partie* de la situation.

### 3,6,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

Quand *parti(e)* est précédé d'un déterminant (ce, le,la), les

erreurs de la part de l'étudiant sont très peu fréquentes. Cependant, quand il n'est précédé d'aucun déterminant, l'étudiant n'a presque aucun point de repère (sinon le contexte sémantique) pour se tirer d'embarras.

Il peut alors arriver que l'élève assimile le mot à un simple participe-adjectif et fasse l'accord comme dans l'exemple: "Elles font parties d'une chorale".

Par ailleurs, l'élève peut simplement ignorer quelle différence grammaticale et sémantique il existe entre *parti* et *partie*. Le fait qu'il s'agit de deux noms ne l'aide pas, bien au contraire.

3,6,3- Technique de reconnaissance et d'identification

*Parti* est un nom *masculin singulier*. En général il a la valeur sémantique de "ce qu'une personne a pour sa part, - bénéfice" ou "solution", "position" (suivant le contexte).

*Partie* est un nom *féminin singulier*. Les sens de base sont les suivants:

- élément d'un tout
- portion (par rapport à un ensemble)
- jeu (partie de cartes) et par extension: lutte, combat.

A partir de ces explications, reconsidérons nos exemples:

| | | |
|---|---|---|
| Je faisais alors | [parti] *élément d'un tout* donc *partie* | d'une équipe de hockey |

Les députés devaient prendre [parti]
*position*
donc
*parti*

Il décida de tirer [parti] de la situation.
bénéfi-
*ce*
donc
*parti*

3,6,4- Texte correctif

Ecris *parti* ou *partie*.

Tout individu qui fait ..... de la confrérie des enquêteurs amateurs devra respecter et appliquer les règlements suivants:
Dans le cours d'une enquête, tirer ..... de toutes les situations qui se présentent; ne point étudier un problème seulement qu'en .....
Bien connaître les différentes ..... de la ville.
Ne jamais hésiter sur le ..... à prendre mais s'efforcer de n'être jamais juge et ..... à la fois. Ne jamais prendre .....
pour l'un ou l'autre des protagonistes dans une affaire; par conséquent ne pas faire montre de ..... pris.
Ne point afficher de préférence marquée pour un .....
Enfin, si difficile que soit une enquête, ne jamais se résoudre à perdre définitivement la .....

3,6,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification... |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

3,6,6- Rédaction de texte

## 3,7- D O S S I E R  N O  7

| QUELQUE | QUEL QUE |
|---|---|

### 3,7,1- Description des faits

La prononciation de ces deux mots est [kɛlkə] . En principe, le contexte devrait pouvoir toujours indiquer à l'étudiant auquel de ces deux termes il a affaire. Malheureusement, certains contextes sont très ambigus et bien souvent malgré les honnêtes efforts de l'étudiant, il n'arrive pas à distinguer le vrai [kɛlkə] du faux [kɛlkə] . Voici quelques exemples qui illustrent cet état de fait:

Ces deux villes sont séparées par *quelques* quatre-vingts milles;
Il avait *quelque* tours dans son sac;
*Quelque* soit ton idée sur le sujet, parle- m'en;
*Quelques* beaux qu'ils soient, ils ne réussiront pas à séduire ces jeunes filles.

### 3,7,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

L'étudiant n'a pas pu distinguer les valeurs contextuelles de [kɛlkə] soit parce qu'il ne les connaît pas, soit parce qu'il a effectué de mauvaises analyses.

En effet, dans le premier cas, il a sûrement pensé que [kɛlkə] étant suivi d'un nombre pluriel doit posséder la marque du pluriel (*quelque-s*).

Dans le deuxième exemple, il a pensé au contraire que avait déjà une valeur de "multiplicité" en lui-même et que conséquemment il était invariable et ne devait pas prendre la marque du pluriel.

Dans le 3e exemple, il a tout simplement pensé que [kɛlkə] est un adjectif et doit s'écrire en un seul mot.

Dans le 4e exemple, également, il a dû imaginer que [kɛlkə] est un adjectif et que conséquemment il s'accorde avec le nom auquel il se rapporte.

3,7,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques.

*quelque* peut être adjectif indéfini ou adverbe. Dans le premier cas, il se rapporte à un nom et s'accorde en nombre avec celui-ci. Il a alors le plus souvent le sens de "plusieurs" ou de "quelconque" . (Il se cache dans *quelque* ville américaine).

Dans le second cas, (adverbe) il est évidemment invariable. Il se rapporte alors à (ou "modifie") un adjectif dit qualificatif ou numéral, un participe-adjectif ou un adverbe. Son sens est habituellement "si" ou "environ".

*quel(s)que (et quelle(s)que).* Nous sommes ici en présence de l'adjectif *quel* (le)+que (conjonction). En général, cette expression est construite avec l'un des verbes suivants: être, devoir être, pouvoir être. Le premier terme de l'expression qui est *quel(le)* s'accorde alors en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte (avec le sujet du verbe dont il est attribut).

Procédé de substitution:

Chaque fois que l'on peut remplacer [kɛlkə] par *si*, il est invariable et s'écrit en un seul mot;

| | |
|---|---|
| [kɛlkə]<br>si?<br>oui!<br>donc<br>*quelque* | beaux qu'ils soient.... |

Quand on peut remplacer [kɛlkə] par *à peu près, environ*, il est également invariable et s'écrit *quelque*

Ces deux villes sont séparées par [kɛlkə] (environ? / oui! / donc / *quelque*) quatre-vingts milles.

Quand on peut le remplacer par *certains, plusieurs*, il s'écrit en un seul mot mais s'accorde (en nombre) avec le nom qu'il

précède.

| | | |
|---|---|---|
| Il avait | [kɛlkə] | tours dans son sac |
| | plusieurs? | |
| | oui: | |
| | donc | |
| | *quelques* | |

3,7,4- Texte correctif

Choisis entre les différents [kɛlkə]

..... soient les premiers résultats, poursuivons notre enquête. Nous nous rendrons dans ..... quartier obscur de la ville . Nous visiterons ..... cinquante maisons et ..... rébarbatifs que paraissent ceux que nous rencontrerons, nous les bombarderons de questions. Et ..... adroits qu'ils soient, ils laisseront sûrement échapper ..... utiles informations. Par ailleurs, ..... soient les ennuis rencontrés, nous finirons certainement par résoudre cette louche affaire.

3,7,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

### 3,7,6- Rédaction d'un texte

## 3,9- D O S S I E R  N O  8

| QUEL | OUELLE | QU'ELLE |
|---|---|---|

### 3,8,1- Description des faits

Nos trois mots correspondent à la réalisation phonétique [kɛl] . La confusion vient du fait que le contexte n'est pas toujours clair au point de permettre à l'étudiant de faire un choix judicieux. Par ailleurs, les deux derniers appartiennent à la même classe grammaticale (adjectif relatif), ce qui ajoute à la confusion. Relevons quelques exemples d'erreurs au sujet de *qu'elle, quel, quelle*.

Il se demandait *qu'elle* bête l'avait piquée;
Jocelyne ne croyait pas *quelle* lui en parlerait;
"*Quel* affaire invraisemblable!" se répétait-il.

### 3,8,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

D'après nos trois exemples on s'aperçoit que la confusion peut être totale dans l'esprit de certains étudiants. On peut, bien sûr, expliquer ce fait en affirmant qu'il y a là une méconnaissance évidente de la valeur grammaticale de chacun des trois mots et des marques orthographiques qui en rendent compte.

Mais d'autres explications sont possibles si l'on observe la situation contextuelle de ces mots:

Ainsi, dans le premier exemple, l'étudiant a dû se dire que[kɛl] est suivi d'un nom féminin, s'est souvenu que *elle* (pronom) indique le féminin et a décidé de noter cette manifestation du féminin en détachant *qu* de *elle* par l'apostrophe: *qu'elle*.

Dans le deuxième exemple, c'est presque le contraire qui se produit: l'étudiant se dit que ce qui marque le féminin c'est la finale du mot *elle* et ne va pas jusqu'à concevoir qu'en fait nous sommes en présence de *deux* morphèmes différents (*que* et *elle*).

Quant au troisième exemple, l'élève s'est simplement trompé sur le genre du mot affaire.

3,0,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

*qu'elle* est formé par l'adjonction de *que* + *elle* (élision du *e* de *que*)

*quel* est un adjectif et se rapporte à un nom masculin: donc il s'accorde en nombre avec ce nom. (*quel* temps!)

*quelle* est la forme féminine de *quel*. Il se rapporte donc à un mot féminin et prend le nombre de ce nom. (*quelles* aventures!)

Se rappeler que lorsqu'on peut remplacer [kɛl] par *qu'il*, il faut mettre l'apostrophe: *qu'elle*. Ainsi dans l'exemple

| | | |
|---|---|---|
| Jocelyne ne croyait pas | [kɛl] | lui en parlerait |
| | qu'il? | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *qu'elle* | |

3,8,4- Exercice de correction

Choisis entre les différents correspondants graphiques de [kɛl] .

"..... chance! s'exclame Toto; ..... joie d'arriver enfin au but!" La Cadillac avait en effet ralenti son allure. Il semblait même ..... allait s'arrêter d'un moment à l'autre. Si effectivement elle s'arrêtait, Toto se demandait ..... attitude il adopterait et ..... serait le comportement de la conductrice. Il fallait ..... fût bigrement téméraire pour s'engager dans cette ténébreuse affaire. Peut-être n'avait-elle point prévu dans ..... pièges elle serait tombée ni ..... supplices elle aurait eu à subir.

3,8,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification.... |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |
| | | |

3,8,6- Rédaction de texte

## 3,9- DOSSIER NO 9

| LA | L'A |
|---|---|

### 3,9,1- Description des faits

Nous sommes en présence d'un morphème grammatical *la* et d'un ensemble de deux morphèmes grammaticaux *l'a*. Le morphème *la* et le groupe morphologique *l'a* ont exactement la même réalisation phonique [la] . De prime abord donc, il semble s'agir d'un seul et même mot, ce qui expose l'élève à des méprises et à des substitutions orthographiques regrettables. Les exemples suivants illustrent le phénomène:

Il *la* vue avant de partir
C'est à toi qu'il veut *l'a* présenter
Nicole ne *la* pas apprécié cette fois-là.
Jacques *l'a* découvrait bien plus jolie qu'avant.

### 3,9,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

Etant donné que le pronom est présent dans les deux cas (*la* et *l'a*), l'élève ne voit pas la nécessité d'une distinction orthographique entre *la* (le pronom personnel féminin seul) et *l'a* (le pronom personnel suivi de *a*, verbe).

L'élève écrit "il la vue" parce que le verbe *vue* ayant une marque de féminin (règle d'accord du participe passé), il croit que le terme le précédent doit être le pronom *la* (féminin).

L'élève écrit: "il veut *l'a* présenter", pensant alors que présenter est le 2e élément d'un verbe à un temps composé (auxiliaire *a* + participe passé). Il ne tient pas compte de la distinction présenter/présenté.

3,9,3- Technique de reconnaissance et d 'identification

Préalables théoriques:

*la* est un pronom personnel, féminin singulier. Il remplit donc une fonction de remplacement

*l'a* est le résultat de la jonction *le* ou *la* | pronom personnel + *a* du verbe *avoir*

la rencontre de deux voyelles provoque une élision

*le* + *a* > *l'a*
*la* + *a* > *l'a*  phénomène marqué par l'apostrophe.

Opération de substitution permettant de décider s'il faut écrire *l'a* ou *la*.

Dans un premier temps, on essaie de remplacer *la* et *l'a* par *l'avait*. Puis on effectue la même opération avec *le* (remplaçant *la* et *l'a*). *La* ne peut être remplacé de façon acceptable que par *le*; *l'a* ne peut être remplacé que par *l'avait*. En voici une application:

| | | |
|---|---|---|
| Il | [la] | vue |
| | l'avait | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *l'a* | |

| | | |
|---|---|---|
| Il veut | [la] | présenter |
| | le | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *la* | |

3,9,4- Exercice de correction

Choisis entre *la*, *l'a*, *là*

"Remets-.... moi," dit Ti-Coq brusquement. La sacoche était .... sur la table depuis trois jours et ce n'est qu'à cet instant qu'il .... remarquée. "Me .... donnes-tu cette sacoche?" reprit-il. Il était clair qu'il y tenait beaucoup. ...., dans la petite valise, se trouvait peut-être la clef de l'énigme qu'il cherchait à résoudre depuis trois semaines. Il .... tire vers lui, .... soupèse, l'observe soupçonneusement. Il ne se décide pas à .... porter hors de la chambre. Pourtant il .... cherchée pendant très longtemps et maintenant qu'il .... en sa possession, il n'ose ni l'ouvrir ni .... retourner à son propriétaire (à suivre).

3,9,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ta justification |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |
| | | |

3,9,6- Rédaction de texte

## 3,10- D O S S I E R  N O  10

| LEUR | LEURS |
|---|---|

### 3,10,1- Description des faits

Il s'agit de deux mots *leur* et *leurs* ayant exactement la même prononciation [lœr] . Etant donné qu'ils ont tous les deux une valeur possessive, l'étudiant les confond et n'arrive pas à distinguer dans quel cas il faut écrire *leur* ni dans quel cas il faut écrire *leurs*.

Voici quelques exemples où ces confusions se sont réalisées.

Je *leurs* ai dit
Ils aiment bien *leur* parents
Il voudrait *leurs* vendre son camion

### 3,10,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

Je *leurs* ai dit. L'étudiant voyant que le mot désigne une réalité qui représente la multiplicité (plusieurs personnes) croit qu'il faut ajouter à *leur*,.la marque du pluriel, c'est-à-dire *-s*.

Ils aiment bien *leur* parents. L'étudiant croit que la forme *leur* en elle-même indique déjà le pluriel, donc inutile d'ajouter un *-s*.

Il voudrait *leurs* vendre son camion. Là encore, l'étudiant se dit que *leur* représente une réalité "multiple" et qu'il faut lui ajouter la marque du pluriel.

3,10,3- Technique de reconnaissance et d'identification

A) Etablir clairement les préalables théoriques.

*leur*, l-e-u-r, peut être soit un pronom personnel soit un adjectif possessif,
*leurs*, l-e-u-r-s, est toujours adjectif possessif.
quand *leur* est adjectif possessif il s'accorde en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Si le nom est au singulier il s'écrit *leur*; si le nom est au pluriel il s'écrit *leurs*.

B) A partir des fondements théoriques précédents, on peut établir une technique d'opération de substitution qui permettra de distinguer *leurs* (adjectif possessif) de *leur* (pronom personnel):

soit l'exemple: "Je *leur(s)* ai dit"; peut-on remplacer *leur* par *lui*? Si oui, le mot s'écrit *leur*. Sinon, on décide que le mot est un adjectif possessif et il s'accorde avec le nom qui le suit.

Considérons notre 2e exemple: "Ils aiment bien *leur(s)* parents. Peut-on remplacer *leur(s)* par *lui*? La réponse est *non*. Donc, *leur(s)* est adjectif possessif et s'accorde avec le mot qui le suit. Dans "parents" il y a une idée de pluriel, par conséquent *leurs*.

On procède de la même façon avec l'exemple:
"Il voudrait *leur* vendre son camion".

Résumons:

| Je | [lœr] | ai parlé de | [lœr] | parents |
|---|---|---|---|---|
| | lui? | | lui? | |
| | oui! | | *non* | |
| | donc | | donc | |
| | *leur* | | *leurs* | |

Se rappeler enfin que 1)[lœr] précédé de l'article défini *les* est un pronom possessif et s'écrit toujours *au pluriel*; les-*leurs*; 2) [lœr] placé devant un verbe est pronom personnel et s'écrit toujours sans *s*: *leur*.

## 3,10,4- Texte correctif

Ecris *leur* ou *leurs*

Brusquement il les aperçut qui filaient à vive allure dans une Cadillac. Que ..... arrivait-il? Avaient-ils oublié ..... armes au chalet? Ou plutôt croyaient-ils que ce bizarre policier avait décidé de ..... rendre la vie dure? Pourtant ..... voiture n'était pas poursuivie. Ou du moins elle ne paraissait pas l'être. Toto était vraiment perplexe. Irait-il ..... téléphoner plus tard à .....

chalet pour s'enquérir de ce qui ..... était arrivé? Il en était là de ses réflexions quand soudain son téléphone sonna. C'était Ti-Coq , un de ..... meilleurs amis qui désirait lui parler (à suivre).

3,10,5- Observation par l'étudiant de ses propres productions.

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification s'il n'y a pas eu erreur |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

3,10,6- Rédaction d'un texte

## 3,11- D O S S I E R  N O  11

| C'EST | S'EST | SAIT |
|---|---|---|

### 3,11,1- Description des faits

Ces trois mots correspondent à la même réalisation phonique soit [sɛ] ou [se] , suivant le locuteur. De plus *s'est* et *c'est* ont une portion graphique identique (commune ). De là la possibilité de confusion et d'embarras. Qu'on en juge par les exemples suivants:

Il *c'est* levé de bonne heure ce matin ;
Pierre croit-il que *s'est* possible d'y aller aujourd'hui?
Non, il ne *s'est* pas à quoi s'en tenir là-dessus.

### 3,11,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

L'étudiant n'est pas conscient de l'opposition grammaticale et sémantique entre *s'est/c'est/sait*.

L'étudiant s'aperçoit qu'il existe une différence sémantique entre ces mots mais n'arrive pas à identifier les réalisations orthographiques qui correspondent à ces différences.

L'étudiant croit qu'il est tout à fait indifférent d'écrire *s'est* ou *c'est* puisque ces deux mots ont une portion graphique commune et identique.

3,11,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Chaque fois qu'on peut remplacer [se] par *voit*, on doit écrire *sait* comme dans le cas de (3):

Non, il ne | [se] / voit / oui! / donc / *sait* | pas à quoi s'en tenir là-dessus

Chaque fois qu'on peut remplacer [se] par *cela est*, on doit écrire *c'est*, comme dans le cas de (2):

Pierre croit-il que | [se] / cela / est ? / Oui! / donc / *c'est* | possible d'y aller aujourd'hui?

Si aucune des deux substitutions précédentes n'est possible on écrit *s'est*;

| | | |
|---|---|---|
| Il | [se] | levé de bonne heure ce matin |
| | voit? | |
| | non | |
| | cela | |
| | est? | |
| | non | |
| | donc | |
| | *s'est* | |

3,11,4- Texte correctif

Choisis entre les différents [se]

De son côté, Toto ne perd point son temps. ..... bien lui qui ..... rendu il y a deux semaines au bureau de poste pour prendre le colis. Il ..... que ..... très risqué, le geste qu'il a posé. Mais il n'a plus le choix. ..... un colis assez lourd, mais il le ....., ..... bien l'objet auquel fait allusion Ti-Coq dans son message. Que .....-il passé pour qu'il lui demande de faire ce travail? Comme ..... dommage qu'il n'ait pas pu lui parler plus longtemps au téléphone la dernière fois. Il ..... peut-être trouvé dans une situation compliquée et ..... son habitude, Toto le ..... très bien, il a préféré n'en toucher mot à personne.

3,11,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification s'il n'y a pas eu erreur. |
|---|---|---|
| 1)<br>2)<br>3) | | |

3,11,6- Rédaction d'un texte

## 3,12- DOSSIER NO 12

| SE<br>ou s' devant<br>voyelle | CE<br>ou c' devant<br>voyelle |
|---|---|

### 3,12,1- Description des faits

Les deux mots qui nous intéressent correspondent à la prononciation [sə] . C'est à peu près tout ce qu'ils semblent posséder en commun. Il est vrai qu'en plus, les deux peuvent être pronoms, ce qui constitue une source de confusion pour l'étudiant.

Relevons quelques cas:

Il *ce* dirigea vers son adversaire;
Allez donc essuyer *se* meuble;
*Se* doit être son père qui est au téléphone

### 3,12,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

L'étudiant croit qu'il n'y a aucune différence graphique et grammaticale entre *se* et *ce*.

L'étudiant sait que les deux mots ne doivent pas s'écrire de la même façon mais il ne distingue pas l'opposition grammaticale entre les deux ni les conséquences orthographiques de ces différences.

3,12,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

*se* est un pronom personnel; il accompagne les verbes dits pronominaux.
*ce* peut être soit un pronom démonstratif (pense à *ce* qu'il dira) soit un adjectif démonstratif (regarde *ce* bel oiseau).
*ce*, adjectif démonstratif est toujours placé devant un nom (ou un nom précédé d'un autre adjectif (*ce* cinquième but).

Voici une technique de substitution qui pourrait aider à distinguer *ce* de *se*:

Etant donné que *se* accompagne toujours un *verbe pronominal* (c'est-à-dire un verbe toujours précédé de deux pronoms à la même personne), on peut en conjuguant ce verbe pronominal remplacer *s e* par *me, te...*

Ainsi:

| | |
|---|---|
| Il *se* dirigea | vers son adversaire; |
| je *me* dirigeai | *mon* |
| tu *te* dirigeas | *ton* |
| etc... | |

Mais:

Allez donc essuyer *ce* meuble

*Ce* est placé devant un nom. Impossible d'opérer une conjugaison comme précédemment donc: *c e*.

Finalement se rappeler aussi que si [sə] peut être remplacé à la rigueur, par *cela*, on doit l'écrire *c a*.

Ainsi:

| | |
|---|---|
| [sə]<br>Cela?<br>oui!<br>donc<br>*Ce* | doit être son père qui est au téléphone; |

3,12,4- Texte correctif

Choisis entre *ce* et *se*.

".... doit être l'homme dont elle me parlait" murmura Ti-Coq pensivement. A ce moment-là, il .... trouvait sur la rue St-Laurent et .... dirigeait vers le sud. A l'époque où .... situe notre histoire, la rue St-Laurent n'était pas des plus fréquentées; .... était sûrement à cause de la pénurie de boîtes de nuit et de manufactures dans le quartier. Brusquement notre héros .... vit dans l'obligation de ralentir son allure. Une voiture passait en trombe devant lui. Le conducteur était justement .... monsieur qui, quelques minutes auparavant, .... était "volatilisé" sans crier gare. .... nouvel échec dans sa tentative d'identifier .... bizarre personnage le décourageait grandement. ".... sera pour une prochaine fois", .... dit-il quand même, essayant sans doute de .... remonter le moral.

3,12,5- Phase d'auto-observation

| Ta phrase | Ta correction, s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur, ou ta justification, s'il n'y a pas eu d'erreur. |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |

3,12,6- Rédaction d'un texte

DOSSIER NO 13

| SES | CES |
|---|---|

3,13,1- Description des faits

Nous sommes en présence de deux mots correspondant à la prononciation [se] ou [sɛ] , suivant le locuteur. De plus, les deux sont classés dans le groupe des adjectifs. Cela suffit pour provoquer une confusion totale dans l'esprit de l'étudiant qui n'arrive pas à savoir quand il faut écrire *s-e-s* ou au contraire *c-e-s*. Donnons quelques illustrations:

Il osait souvent tenir tête à *ces* parents;
Crois-tu que *ses* bizarres photos lui plairont?

3,13,2- Analyse des faits et hypothèse(s)

L'étudiant n'est pas conscient ou est ignorant de la distinction grammaticale entre *ces* et *ses*

L'étudiant sait vaguement qu'il existe une différence grammaticale mais il en ignore les conséquences orthographiques ou il ne se rappelle point quelle est la graphie qui correspond précisément à

chacun de ces deux morphèmes grammaticaux distincts.

3,13,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

*ses* est un adjectif *possessif;* indique ce qui appartient, ce qui est propre à la personne ou la chose dont il est question <*ses*.

*ces* est un adjectif *démonstratif;* sert à *montrer* les personnes ou les choses désignées par le nom *ces*>.

Voici une technique de substitution qui fonctionne à tout coup:

*ses* peut se remplacer par *les siennes*
*ces* peut se remplacer par *ce, cet, cette.*

Ainsi:

Il osait souvent tenir tête à | [se] / *ce?* / non! / aux siens? / oui! / donc / *ses* | parents;

| | | |
|---|---|---|
| Crois-tu que | [se] | bizarres photos lui plairont? |
| | *les siennes?* | |
| | non! | |
| | *cette?* | |
| | oui! | |
| | donc | |
| | *ces* | |

3,13,4- Texte correctif

Ecris *ses* ou *ces*

On sonne à la porte; c'est Ti-Coq qui s'amène avec deux de .... amis.

-Qui sont .... hommes? s'enquiert Toto.

-Ne t'inquiète pas, ce sont ..... mêmes personnes dont je t'ai déjà parlé. Il se tenait droit sur .... jambes et paraissait sur la défensive. En général, dans .... moments critiques, chacun pense à .... problèmes et ne se soucie guère de ceux des autres. Ti-Coq se disait que si Toto n'acceptait pas .... amis, il rebrousserait chemin, tout simplement. Il jeta un coup d'oeil par la fenêtre: .... rues paraissaient vraiment impressionnantes, surtout celle qui longeait la Place des Arts (à l'ouest) avec .... passants affairés vaquant chacun à .... petites activités quotidiennes.

3,13,5- Phase d'auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification s'il n'y a pas eu d'erreur |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| | | |

3,13,6- Production d'un texte

## 3,14- D O S S I E R  N O  14

| AIT | EST | AIE |
|---|---|---|

### 3,14,1- Description des faits

Les mots *ait, aie, est* correspondent tous les trois à la prononciation [e] ou [ɛ], selon le locuteur). Par ailleurs, ils sont tous les trois des verbes. Enfin, les deux premiers se rapportent à l'infinitif *avoir*. De là, des possibilités de confusion et d'embarras sont tout à fait prévisibles de la part de certains étudiants. Qu'on en juge par les exemples qui suivent.

> Afin qu'il *aie* la possibilité de continuer ses études;
> Je voudrais qu'il *est* plus de chance que moi;
> Il faudrait que j'*ait* de meilleures conditions de vie;
> Tu penses peut-être qu'il *ait* plus malin que moi.

### 3,14,2- Analyse et hypothèse(s)

L'élève ignore sur le plan théorique (par la mémorisation) le système de conjugaison des verbes *avoir* et *être*. Il n'est pas conscient du fait que les variations qu'entraînent les changements de personnes ont leurs marques orthographiques.

L'élève sait vaguement que les trois formes *ait, aie, eat,* correspondent à des valeurs grammaticales différentes mais il ne se rappelle plus à quelle forme orthographique correspond chacune d'entre elles.

Il est enfin possible que l'élève ait tenté une analyse du problème et qu'il ait abouti à de fausses conclusions. Ainsi, dans l'exemple: "Tu penses peut-être qu'il *ait* plus malin que moi" il a peut-être pensé que ..."plus malin"... indique une action et correspond donc au verbe *avoir*.

3,14,3- Technique de reconnaissance et d'identification

Préalables théoriques:

Il faudrait que l'élève connaisse par coeur tout le système de conjugaison des verbes *avoir* et *être* parce que ces verbes constituent des "auxiliaires" (servant à la conjugaison de tous les autres verbes) et ont par conséquent une fréquence d'utilisation très élevée.

Par ailleurs, en ce qui concerne le cas précis de nos homonymes grammaticaux *ait, aie, eat,* en voici les coordonnées théoriques:

*ait* est la 3e personne du subjonctif présent du verbe *avoir;*
*aie* est la 1ère personne du subjonctif présent du verbe avoir (ou la 2e personne du singulier de l'impératif s'il n'a pas de sujet exprimé ou sous-entendu).

*eat* est la 3e personne du singulier de l'indicatif présent du verbe *être*.

Existe-t-il une technique de substitution simple qui permettrait de les identifier? *Non*. Le seul moyen d'y arriver, c'est de se rappeler que *aie* et *ait* indiquent en général une *action* et que [*aie*= 1ère personne (je)
*ait*= 3e personne (il).

*Eat* au contraire indique en général un *état*. Par conséquent, à partir des valeurs contextuelles de ces mots dans les énoncés suggérés plus haut, nous devrions faire les corrections suivantes:

1) Afin qu'il *ait* la possibilité de continuer ses études;
2) Je voudrais qu'il *ait* plus de chance que moi;
3) Il faudrait que j'*aie* de meilleures conditions de vie;
4) Tu penses peut-être qu'il *eat* plus malin que moi.

3,14,4- Texte correctif

Choisis entre les différents [ɛ]

L'homme ..... là, gisant sur le sol. "Enfin, se dit notre héros, j'atteins mon but; il ..... clair que le tout s'..... produit soudainement sans qu'il ..... eu le temps de se défendre. Et de peur que j' ..... le fin mot de l'énigme, ils ont brouillé les pistes et effacé leurs empreintes. Qu'il ..... pensé à s'enfuir, cela ..... évident.

Pourtant, je ne m'attendais pas à ce qu'ils réussissent à le descendre si facilement. Il faut qu'il ..... diablement perdu la juste notion des choses pour s'être laissé ainsi descendre comme un poulet. (à suivre).

3,14,5- Auto-observation

| Ta phrase | Ta correction s'il y a lieu | Ton explication de l'erreur ou ta justification |
|---|---|---|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |
| 4) | | |

3,13,6- Rédaction de texte